PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 3 1 LUTEGO 1936 ROK XV

ROZRÓŻNIENIA TYPOLOGICZNE OGÓLNE.

Mając przed sobą klasę, ożywioną młodzieżą, stwierdzić można, że liczy ona tylu odmiennych i różnorakich członków, ilu zespół ten ma uczniów. Zapewne nie będzie wśród nich ani dwu jednostek zupełnie równych, chociaż znajdziemy pomiędzy niemi pewną ilość osobników o podobnych do siebie cechach ciała i duszy. Gdy cechy te zanalizujemy według zgóry ustalonych kryterjów, stwierdzimy wśród naszych uczniów mimo wielkiej rozbieżności w indywidualnościach istnienie pewnych wspólnych właściwości, między niemi występujących.

Nowe kierunki psychologji, a wśród nich charakterologja i typologja, uwzględniają obydwa wymienione zjawiska. Pierwszy kierunek odnosi się do właściwości jednostki, drugi do właściwości grupy. Dlatego też bada typologja zwykle to, co w psychice jest więcej ogólne i wspólne, charakterologja zaś to, co jest bardziej odmienne i specyficzne dla danej jednostki.

Są jednak i tacy psychologowie, którzy twierdzą, że między jednym a drugim kierunkiem istnieje pewna współzależność; dla nich „droga do charakterologji wiedzie przez typologję".

Ze względu na różnorakość typów uczniów i dorosłych możemy zająć się tylko niektóremi z nich, przedstawiając je w zarysie. Przypomnieć tu wypada, że kilka z nich zostały już wymienione lub nawet bliżej omówione na łamach *Przyj. Szkoły*.*)

Zanim zrobimy przegląd niektórych typów ludzkich, warto sobie uprzytomnić, że jedne z nich są ściśle związane z cielesną konstytucją jednostek, podczas gdy u drugich nie występuje taka jaskrawa współzależność psychofizyczna. Uwzględnia ją szeroko niemiecki typolog E. Kretschmer**), zajmujący się badaniem typów i temperamentów ludzkich. Jeśli mowa o temperamentach,

---

*) R. 1932, str. 158 (nr. 5), r. 1934, str. 277 (nr. 7), r. 1935, str. 465 (nr. 10).

**) *Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten.*

przypominamy sobie odrazu starożytny ich podział na choleryczny, sangwiniczny, flegmatyczny i melancholiczny. Dzisiejsza psychologja zna jednak obok tego podziału jeszcze inną klasyfikację temperamentów. I tak dzieli wymieniony już Kretschmer temperamenty na schizotymików i cyklotymików.*)

Schizotymika cechuje t. zw. autyzm, tj. chęć obcowania z sobą samym, zamykania się w sobie, unikania towarzystwa, szukania samotności, bo trudno mu przychodzi nawiązanie kontaktu z ludźmi, zżycie się z otoczeniem. Jest to typ naogół obojętny, chłodny, sztywny, niekiedy znowuż zbytnio wrażliwy i przeczulony.

Cyklotymik natomiast szuka towarzystwa, łatwo zżywa się z ludźmi, lubi z nimi się bawić i pracować, jest przystępny, zdolny do współczucia i pomocy, miewa atoli i okresy apatji i depresji.

Zdaniem Kretschmera przyczyny różnicy temperamentów szukać należy w różnicach budowy ciała. U schizotymików bowiem najczęściej stwierdzić można asteniczną budowę ciała, u cyklotymików natomiast pykniczną.

Astenika poznać po wyższym wzroście, wydłużonych, ostrych kształtach ciała, szczególnie kończyn. Jest to osobnik wysoki, szczupły, potocznie określany jako „longinus". Jako podtypy tu wymienić należy jeszcze typ atletyczny, o silnych kościach i mięśniach, oraz typ dysplastyczny, czyli małokształtny.

Pyknik natomiast jest niższego wzrostu, budowa jego ciała jest krępa, przysadkowata, skłonna do kształtów okrągłych i otłuszczenia; tułów jest tu więcej rozwinięty od kończyn, szyja dość krótka; jest to zwykły typ „grubaska".

Różnice fizyczne i psychiczne uwzględnia w swym podziale temperamentów i typów także francuski typolog Sigaud. Jeżeli chodzi o cechy fizyczne, to, zależnie od tego, który organ w ciele ludzkiem wykazuje największą aktywność, uznaje Sigaud typ mózgowy, oddechowy, trawienny i mięśniowy. Każdy z nich można odróżnić po odmiennej budowie ciała.

---

*) Porów. moje artykuły w *P. S.*, r. 1933, pt. „Indywidualność" (nr. 6), „Charakter" (nr. 9), „Osobowość" (nr. 11).

I tak poznać można typ mózgowy po silniejszym rozwoju mózgu, niekiedy i czaszki, która wtedy przybiera kształt trójkąta, podczas gdy tułów i kończyny są stosunkowo drobne.

Typ oddechowy czyli piersiowy odznacza się silnie rozwiniętą klatką piersiową, w której mieszczą się równie dobrze wyrośnięte płuca; łącznie z tym organem oddychania wykazują i te części głowy niezwykły rozwój, które towarzyszą pracy płuc.

U typu trawiennego zauważyć można, że szczególnie rozwinięte są te części ciała, które mają związek z systemem trawiennym, a więc brzuch, a w głowie szczęki i zęby.

Typ mięśniowy cechują silne mięśnie; uczeń tego typu robi wrażenie osobnika bardzo zdrowego, bo ciało jego jest prawidłowo i dobrze zbudowane.

Pewne podobieństwo z klasyfikacją typów na schizotymików i cyklotymików znaleźć możemy i w podziale typów C. G. Junga. Podobnie jak Döring, Spranger, Croner i in. uwzględnia on w nim mniej właściwości cielesne jednostki, a więcej raczej cechy psychiczne. O poglądach tych psychologów tu pisać nie będziemy, gdyż informował o nich już *Przyjaciel Szkoły* na innem miejscu. Podobnie ma się rzecz z rozróżnieniami typologicznemi E. Jaenscha, którego wyniki badań w tym kierunku znane są pod nazwą ejdetyzmu i typów ejdetycznych. O nich pisał także w *P. S.* L. Bandura*), a prof. Uniw. Poznańskiego St. Błachowski w broszurce p. t. *Typologja ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne.*

Mając zaś na uwadze rozróżnienia typologiczne na podstawie poszczególnych właściwości psychicznych, należałoby tu wymienić zbyt wielką ilość drobnych i specyficznych typów w zakresie sfery wyobrażeniowej, pamięci, uwagi, fantazji, inteligencji itd., a to zaprowadziłoby nas zbyt daleko.

Wracamy zatem do rozpatrzenia klasyfikacyj typologicznych o charakterze bardziej ogólnym, których twórcą m. i. jest Jung, psycholog szwajcarski.

Wybitny ten psychoanalityk podaje w swem dziele *Psychologische Typen* schemat typów, który umożliwia zorjentowanie się w różnorodności osobowości. Patrzy on na człowieka, a więc i dziecko, jako na ognisko „energji instynktowej" (czyli libido)

*) R. 1934, str. 229 (nr. 6).

i stwierdza pewną typowość, jeżeli chodzi o kierunek zainteresowania danej jednostki. Zainteresowanie może być zwrócone na świat zewnętrzny lub wewnętrzny.

Stąd odróżnia Jung dwa główne typy nastawień (Einstellungstypen), mianowicie: typy ekstrawertywne i introwertywne. Różnica tych dwu typów polega na tem, że odmienne jest ich ustosunkowanie się do przedmiotu, ponieważ różne są podstawy ich wyobrażeń i spostrzeżeń.

Ekstrawertyk	Introwertyk
kieruje swą uwagę nazewnątrz; podstawą wyobrażeń są tu: świat zewnętrzny, stosunki objektywne. E. opiera swe przeżycia na faktach, zjawiskach, sądach ogólnych, jest rzeczowy; od tych czynników uzależnia swe postępowanie, jest wesoły, rzeczowy, towarzyski, otwarty i dostępny.	ma uwagę, skierowaną na własne wnętrze, na własne „ja", na wewnętrzne stany i uczucia; nie uwzględnia warunków zewnętrznych, lecz tylko osobiste nastroje i uczucia, jest zajęty samym sobą, dlatego niedostępny, zamknięty i nieufny, bojaźliwy, cichy i chłodny.

Nietrudno stwierdzić, że ekstrawertyk Junga odpowiada cyklotymikowi Kretschmera, a introwertyk znów schizotymikowi. Wśród dzieci można drogą eksperymentalną rozpoznać powyższe dwa typy Junga. Uważajmy, jak opisują podany im obraz. Ekstrawertycy będą widzieli fakty, opiszą objektywną treść obrazu, introwertycy zaś połączą w opisie to, co widzą, z tem, co czują na widok ilustracji.

Oprócz typów nastawień odróżnia Jung jeszcze typy funkcjonalne, zależnie od tego, jakie funkcje odgrywają u poszczególnych osobników rolę dominującą. U jednych — zdaniem jego — przeważa rozum, u innych intuicja, uczucia lub przeżycia. Łącząc typy nastawienia z typami funkcjonalnemi, odróżnia Jung następującą kombinację typów:

Ekstrawertycy:	Introwertycy:	
1. typ rozumowy (intelektualny),	1. typ rozumowy	racjonalny
2. „ uczuciowy (emocjonalny),	2. „ uczuciowy	
3. „ przeżyciowy (wrażeniowy),	3. „ przeżyciowy	irracjonalny
4. „ intuicyjny	4. „ intuicyjny	

Ekstrawertyk.	Introwertyk.
Typ rozumowy.	
Rozum odgrywa tu dużą rolę. E. opiera się na objektywnych faktach, na uznanych sądach i opinjach; od nich uzależnia to, co wypada, co czynić należy. Brak wpływu subjektywnego na myśl twórczą; z mężczyzn należą tu reformatorzy, krytycy. Typowe przykłady: Arystoteles, Darwin.	I tu rozum odgrywa ważną rolę, służy jednak do tworzenia własnych poglądów, prowadzi od zjawisk zewnętrznych do treści subjektywnej. I. opisuje własne życie, wewnętrzne obrazy, jest dziwnie subjektywny, brak mu zdolności praktycznych, zręczności, siły przekonywującej, zyskuje po bliższem poznaniu; chodzi mu więcej o tworzenie poglądów i teoryj niż o poznanie faktów. Platon, Kant.
Typ uczuciowy.	
Tu przeważa uczucie, niem kieruje się w postępowaniu; znaczenie mają tu też tradycja i filantropja. Uczucia są tu jednak wolne od subjektywnego wpływu, poddawają się raczej wpływom objektu. E. czyni tak, jak to ogół robi. Kobiety tego typu hołdują więcej uczuciu niż myśleniu, myślą raczej intuicyjnie niż logicznie, u nich myślenie jest dodatkiem do uczuć. Typ ten jest ważny społecznie dla ogólnej harmonji.	I. uczuciowy odczuwa wszystko, choć uczuć swych nie umie wyrazić; dlatego bywa mało zrozumiany. Kobiety tego typu są ciche, melancholijne. I. nie zrozumiany, wydaje się być chłodny i bez uczucia; w rzeczywistości jest właśnie przeciwnie, dlatego typ ten jest też zamknięty i cichy, trudno dostępny, chociaż wydaje się być harmonijny.
Typ wrażeniowy.	
To typ rzeczywistości, dlań jest wszystko realnem przeżyciem; skala przeżyć bogata, przechodzi od „dobrego kompana" do „głębokiego estety", tu dominują konkretne wypadki, brak ideałów, bo rzeczywistość jest dlań ideałem, domysły i przypuszczenia są tylko jej dodatkiem; moralność jest tu zbyt skrupulatna, religijność przesadna.	Kieruje się on wrażeniami lecz przez pryzmat własnej jaźni, trudno go więc zrozumieć i przewidzieć jego postępowanie, bo nie kieruje nim sąd objektywny ale pierwiastki irracjonalne. Jeśli decydują wrażenia objektywne, to są zmienione przez subjektywne nastawienie. I. nie widzi rzeczywistości, bo jest pochłonięty samym sobą. Stąd takie pytania i powiedzenia: Poco istnieje świat? Życie — to komedja itd.
Typ intuicyjny.	
Tu kieruje osobnikiem intuicja czyli dziwna siła przewidywania i odczuwania. Ten typ jest częsty wśród	Tu intuicja ma swe źródło w wewnętrznych wizjach. Dlatego tu należą: artyści, wieszcze, marzyciele, prorocy

kobiet; ale i kupcy, inicjatorzy doń należą; przewidują oni różne możliwości i przyszłe wypadki. Myślenie i odczucie odgrywają tu mniej ważną rolę, moralność zaś jest bardziej indywidualna, a mniej intelektualna lub uczuciowa.

itd. Wpatrzeni w swe wewnętrzne obrazy, są nieprzygotowani do rzeczywistości; mowa ich jest zbyt subjektywna, brak jej siły dowodu. Typ ten objawia, ale nie uzasadnia swych uczuć, jest niepewny, zafrasowany, brak mu ciepła dla ludzi.

Gdy rzucimy okiem na wymienione typy, stwierdzić musimy pokaźną ich liczbę, która w rzeczywistości jest jeszcze o wiele większa. Psychologja nowoczesna zdołała „odkryć“ liczne typy i oddać swe zdobycze na usługi pedagogice. Dziś wychowawca nie może być obojętny wobec typów uczniów. Musi je jednak wpierw poznać i wiedzieć, że podlegają pewnym modyfikacjom, zależnie od wieku, środowiska i in. czynników. A poznawszy je, może dopiero zająć odpowiednią postawę wychowawczą wobec młodzieży. Są to jednak sprawy, które poruszymy w przyszłych zeszytach *Przyjaciela Szkoły*.

Poznań. Stefanja Czarnecka.

BUDOWA CIAŁA A USPOSOBIENIE NAUCZYCIELA.

O usposobieniu człowieka można mówić już na podstawie znajomości jego budowy ciała. Jednej budowie ciała odpowiada takie typowe usposobienie, drugiej inne usposobienie dla niej tylko charakterystyczne. Na ten związek między budową ciała a usposobieniem zwrócił uwagę Kretschmer, psychjatra niemiecki, i to w stosunku do ludzi zdrowych jak i chorych psychicznie. Rozróżnia on następujące typy budowy ciała: pykniczny, leptosomiczny (asteniczny), atletyczny i dysplastyczny. Typowi pykniczemu odpowiada usposobienie cyklotymiczne, a w postaciach psychopatycznych cykloidne. Trzem zaś pozostałym typom cielesnym (leptosomicznemu, atletycznemu i dysplastycznemu) odpowiada usposobienie schizotymiczne, a w schorzeniach psychicznych schizoidne (schizofrenja). Przypatrzmy się bliżej wymienionym typom budowy ciała i ich odpowiednikom usposobienia.

Typ pykniczny (otyły) cechuje wzrost średni, wielka głowa, szeroka twarz, krótka, tłusta szyja, silnie rozwinięty tułów, duży brzuch, szeroka klatka piersiowa; ramiona zaś i nogi są delikatnie zbudowane przy mięśniach słabo rozwiniętych. Czaszka jest duża, nos dość szeroki a na końcu mięsisty i gruby, usta miękkie i pełne, broda o zarysie miękkim, czoło szerokie i wypukłe, włosy delikatne, miękkie, czasem lekko faliste. Ciekawe jest, że pyknicy wykazują wielką skłonność do łysienia, łysiejąc typowo w kątach czołowych.

Powiedzieliśmy, że zdrowemu psychicznie typowi pyknicznemu odpowiada usposobienie cyklotymiczne. Na czem ono polega? Najogólniej można powiedzieć, że cyklotymik jest albo wesoły albo smutny i w tych stanach wesołości albo smutku upływa jego życie. Cyklotymik to człowiek prosty, którego łatwo można zrozumieć i który sam doskonale wczuwa się w nastrój otoczenia. Lubi życie towarzyskie, lubi wyżyć się na tym świecie (zjeść, popić, skłonny też do uciech cielesnych); w towarzystwie jest wesoły, gadatliwy, „sypie kawały“, a kiedy żartuje, to tak zręcznie, że nikogo żartem swym nie dotyka. Gdy zaś widzi, że otoczenie jest smutne, to i on staje się smutny, jakby na rozkaz. Po pewnym czasie znów jest wesoły, gdyż się jakoś pocieszył. Jest on wygodny, niewymuszony, szczery kolega, zwierzający się łatwo z swych trosk i radości życia. Cyklotymicy to ludzie uspołecznieni; wszędzie zaglądną, gdy trzeba wyprosić jakieś datki na cele społeczne (nadają się doskonale na przewodniczących opiek klasowych). Nie cechuje ich jednak zbytnia ścisłość w myśleniu, są często powierzchowni, „pływając“ po różnych zagadnieniach. Czasami stają się uprzykrzeni przez swą ciągłą gadaninę i niezbyt należyte zachowanie się w towarzystwie.

Nauczyciel-cyklotymik to dusza szkoły. Wesoły, dowcipkujący w czasie przerw, na lekcjach potrafi zainteresować dzieci, gdyż wczuwa się w nastrój swego otoczenia i wie, jak podchodzić do umysłowości dzieci. Młodzież lubi go, gdyż często urozmaica lekcję jakimś żartem. Ale gdy jest smutny, wówczas smutek jego udziela się dzieciom. Lekcja w takim stanie jest już wymuszona, nienaturalna. W czasie prac zespołowych jest taki nauczyciel bardzo pożądany, gdyż wnosi w szarą pracę nieco szczerego humoru. Ale nie życzy sobie, aby go zbyt po-

ważnie angażowano do pracy. Referatu ani lekcji pokazowej nie chce przyjąć na siebie. Natomiast chętnie przyjmuje organizację jakiejś imprezy o charakterze rozrywkowym. W teorje pedagogiczne nie wgłębia się bardzo; stąd znajomość nowych zdobyczy pedagogicznych jest u niego mało ścisła, powierzchowna.

Uzdolniony cyklotymik jest człowiekiem bardzo pożądanym w pracy społecznej (nauczyciel). Pracuje chętnie i szczerze, przyczem jest zawsze naturalny, prosty i uczynny. Poeta-cyklotymik jest doskonałym obserwatorem życia, które przedstawia realnie i barwnie; nie lubi zajmować się propagowaniem idei. Naukowiec-cyklotymik to empiryk z tendencją do poglądowego opisu, interesujący się zagadnieniami chwili i praktycznem rozwiązywaniem problemów. Jeżeli cyklotymik jest mężem stanu, to wczuwa się znakomicie w nastrój społeczeństwa, rozumie wymagania otoczenia i skłonny jest do kompromisów. Nie potrafi przedsięwziąć trudnych zamierzeń, planów na przyszłość, ale gdy one są zakreślone w zupełności, świetnie je ostatecznie zrealizuje. Z wybitnych ludzi do cyklotymików należą: Prus, Reymont, Luther, Tycjan, Murillo, Rubens, Matejko, G. Doumergue, Zagłoba z *Trylogji* Sienkiewicza i inni.

Nauczyciel życzyłby sobie mieć inspektora-cyklotymika. Byłby to przełożony, który w dobie dzisiejszej najwięcej odpowiada swem usposobieniem ogółowi nauczycielstwa. Oczywiście, dobór inspektora szkolnego ze względu na usposobienie zależy od środowiska i struktury nauczycielstwa, wśród którego ma pracować.

Usposobienie pyknika, odbiegające od normy, nazwaliśmy usposobieniem cykloidnem. W obrębie typów cykloidnych rozróżnia się dwie zasadnicze grupy:

1. Typ hipomanjakalny jest przesadnie podniecony, wesoły, zbyt ożywiony, „gada za trzech" (przeskakuje z tematu na temat, mówi błyskotliwie), interesuje się wszystkiem, należy do kilkunastu organizacyj, jest dumny z siebie a gniewa się, gdy spotka go jakieś niepowodzenie. W czasie swych wystąpień publicznych jest pewny siebie, nieraz roztargniony.

2. Typ hipomelancholiczny jest powolny w myśleniu, ociężały w sposobie przeżywania i flegmatyczny w za-

chowaniu. Ruchy hipomelancholików są ciężkie i niezręczne, postać zgarbiona. Wyczuwa się u nich zawsze nienormalny smutek albo powagę. W pracy są pilni i sumienni, skłonni do wynurzeń, cierpiący na poczucie niepełnowartościowości. W ciężkich sytuacjach życiowych nie mogą sobie dać rady, są wtedy zupełnie zgnębieni, nieszczęśliwi, myślą nieraz o samobójstwie (stan depresji). Doskonale rozumieją niedolę bliźnich, ale nie umieją im pomóc. Życie ich gubi się w cichej i smutnej starości. Może być jeszcze trzeci typ osobowości cykloidnej, pośredni (przechodzi ze stanu hipomanjakalnego do hipomelancholicznego). Typy cykloidne oznaczają się tem, że cierpiąca jest u nich głównie strona uczuciowa.

* * *

Scharakteryzujmy teraz drugą grupę usposobień (schizotymicznych), zaczynając od charakterystyki odpowiadających im typów cielesnych.

T y p l e p t o s o m i c z n y (asteniczny): wysoki, szczupły, lekko pochylony, o szczupłych barkach, chudych ramionach, kościstych dłoniach, długich rękach i nogach, o wąskiej i płaskiej klatce piersiowej. Głowa w szkielecie delikatna, czaszka krótka, niska i średnio szeroka, długa szyja, twarz koścista, nos wydłużony, szczęka dolna słabo rozwinięta. Mięśnie również słabo rozwinięte (typ suchotniczy).

T y p a t l e t y c z n y: znakomita budowa ciała; szerokie barki, takaż klatka piersiowa, brzuch mały, wąska miednica, potężne ręce i nogi. Grube kości i bardzo dobrze rozwinięte muskuły, mało tłuszczu. Głowa średniej wielkości (raczej mała), mocna szyja, czaszka wysoka, wąska i wydłużona, grube zarysy długiej twarzy, dobrze wymodelowane łuki brwiowe i silnie zarysowane guzy czoła. Szczęka dolna jest dobrze rozwinięta. Włosy, wrastające głęboko w czoło i skronie, są twarde i źle się układają.

T y p d y s p l a s t y c z n y: nieregularna budowa ciała (np. nienormalna wysokość, nieproporcjonalność wielkości ramion do tułowia).

Tym trzem cielesnym typom odpowiada u s p o s o b i e n i e s c h i z o t y m i c z n e. Schizotymik to człowiek wrażliwy albo obojętny, a nie smutny albo wesoły, jak to było u cyklotymików. Ale

wrażliwość i obojętność nie jest rozdzielona u nich równomiernie. Kiedy więc schizotymik jest bardzo wrażliwy na punkcie swego honoru, to równocześnie jest zupełnie obojętny na nędzę czy chorobę bliskich krewnych. Kiedy znów jest wrażliwy w stosunku do swej ojczyzny, to jest mu obojętne życie miljonów. Mogą one zginąć, byle jakoś ratować ojczyznę czy przysporzyć jej dobra (Mussolini). Ktoś inny jest znów wrażliwy na punkcie obowiązku (nauczyciel). Dalej, schizotymik nie umie wczuć się w nastrój otoczenia, nie rozumie go, a na obcych ludzi patrzy jakby na dziwaków zupełnie innych, niż on sam. Lubi samotność, stroni od ludzi i zabaw, a jeżeli jest w towarzystwie, to czuje się źle, jest nieśmiały, sztywny, sztuczny, skrępowany, chłodny w obcowaniu i wymuszony w sposobie bycia. Jeżeli zajdzie potrzeba, to i zażartuje, ale będzie to żart niezbyt odpowiedni: za mocny, za cięty, za zgryźliwy. Satyra schizotymików jest nadzwyczaj gryząca i bezlitosna. Jak już powiedzieliśmy, schizotymik czuje się dobrze sam. Wytwarza on sobie wówczas w umyśle jakieś idee, którym chcę służyć i służy nienagannie. Żyje w świecie tych idei, w świecie własnych myśli (autyzm). Życzyłby sobie, aby wszyscy tak myśleli, tak postępowali jak i on. Cieszy się bardzo, gdy potrafi nagiąć społeczeństwo ku własnym ideom. Ale, gdy mu „coś strzeli do głowy", zrywa wszelkie więzy, łączące go z tem społeczeństwem i to najzupełniej niespodziewanie. Mógł on poprzednio uwielbiać to społeczeństwo, ale obecnie — pogardza niem w najgorszy sposób (ambiwalencja).

Jeżeli kocha, to jak szaleniec, ale po pewnym czasie nagle stygnie jego uczucie i odtąd równie mocno nienawidzi przedmiot swej miłości. To znów żyje typowo ascetycznie, aby niejakiś czas potem zacząć życie skrajnie hulaszcze. Życie uczuciowe schizotymika jest również zagadkowe, zależnie od jakichś specyficznych praw na nie wpływających. Czasem schizotymik jest dziwnie czuły, nadzwyczaj miły w obejściu, grzeczny, potrafi nawet zmienić nastawienie na siebie, gdy ono było negatywne, poto, by za parę dni na jakiemś zebraniu już samym wyglądem „mrozić innym krew w żyłach". Przychodzi na zebranie już zagniewany, nikt temu z obecnych na zebraniu nie winien, robi się straszny, smaga wszystkich zebranych bezlitośnie, często

niezasłużenie. Ludzie nieraz nie mogą zrozumieć, o co mu chodzi właściwie, boją się do niego przystąpić, jeżeli jest przełożonym. Ma swoje jakieś nieobliczalne dziwactwa, mętne porywy i zapały. Trudno odgadnąć jego skryte myśli. Z schizotymików rekrutują się jednak wybitni urzędnicy i oficerowie, ludzie obowiązku, czynu i honoru, z usposobieniem wyżej opisanem. Jeżeli wrażliwość takich ludzi jest znikoma, mamy do czynienia z osobnikami oschłymi i sztywnymi, czasami milczącymi, czasami nudnie gadatliwymi, formalnie grzecznymi, w głębi aroganckimi, formalistami, przesadnymi pedantami, chcącymi mieć wszystko ułożone „w kratkach".

Nauczyciel-schizotymik odgrywa poważną rolę w szkole. Jest bardzo wrażliwy na punkcie obowiązków szkolnych. Jest punktualny, ścisły w nauczaniu, dużo wymaga od dzieci, które trzyma na lekcjach zazwyczaj ostro. Czasem ni stąd ni zowąd popuści cugli; lekcję prowadzi wtedy *ex abrupto*, monotonnie, bez życia, przy słabej karności dzieci. Nauczyciela-schizotymika interesują sprawy pedagogiczne, na których zna się dobrze. Stąd zasila pracę w różnych zespołach nauczycielskich referatami, uwagami dyskusyjnemi czy lekcjami pokazowemi. Chętnie pracuje nad wypróbowaniem własnych czy cudzych pomysłów, niezawsze dzieląc się wynikami pracy z innymi. Nauczycielowi - schizotymikowi brak zdolności wczuwania się w najprostsze zagadnienia szkolne. Stąd nieraz gubi się w rzeczach napozór prostych i treściwych, podczas gdy świetnie orjentuje się w systemach filozoficznych i różnych teorjach pedagogicznych. A czasem „ma głowę zabitą" własnemi ideami, które chciałby wcielić w życie, lecz wiele różnych przeszkód na to nie zezwala. Kierownik szkoły musi się z nim obchodzić nader umiejętnie, aby nie zagrać fałszywie na jego wrażliwej strunie albo znów na obojętnej. Nauczycielowi takiemu należy wskazać dobre strony jego pracy, a potem ewentualnie i złe, a nie odwrotnie. Czasem zaś lepiej jest wytknąć jakiś błąd na radzie pedagogicznej, jako odnoszący się do więcej nauczycieli. Wówczas i zainteresowany wyczuje, że u niego także zachodził taki błąd. Wytknięcie błędu w sposób nieprzemyślany nauczycielowi - schizotymikowi mogłoby się odbić poważnie na jego stanie psychicznym. Ambicja takiego nauczyciela jest nieraz

bardzo przewrażliwiona, stąd najmniejsze jej zadraśnięcie wywołuje wielkie w skutkach reakcje.

Życie prywatne nauczyciela - schizotymika bywa niezbyt szczęśliwe, niezbyt przyjemne. Formy życia, idee cudze lub własne, teorje pedagogiczne, problemy metafizyczne — to treść jego życia. Najbliżsi pozostają często na uboczu. Czasami znów staje się obojętnym na tle swych autystycznych teoryj, a bardzo wrażliwym w stosunku do najbliższego otoczenia. W tym ostatnim wypadku może zaistnieć taki fakt, że jako ojciec rodziny kocha bezgranicznie swe dzieci lub dziecko, przy dziwnej obojętności względem swej żony. Tu właśnie widzimy to nierównomierne tempo psychiczne u schizotymików.

Wybitni schizotymicy trzymają się własnych zasad, własnych idei; nie dbają zbytnio o nastrój otoczenia. Jako przywódcy narodów są bardzo lubiani, nieraz ubóstwiani, a czasem znów lekceważeni lub nawet wyśmiewani. Są oni bezwzględni w swych zamierzeniach, idą konsekwentnie do celu, nie bacząc na ofiary. Jako naukowcy interesują się zagadnieniami filozoficznemi, socjologicznemi, metafizycznemi i logicznemi, abstrakcjami i teorjami. Jako poeci piszą sentymentalnie i lirycznie, nierealnie, mistycznie, przedstawiając przeżycia ludzkie zanadto subjektywnie, dbając raczej o formę niż o treść. Do nieprzeciętnych postaci o usposobieniu schizotymicznem należą: Słowacki, Krasiński, Wyspiański, Byron, Kalwin, Kant, Dürer, Grottger, Mussolini i inni.

I n s p e k t o r   s z k o l n y - s c h i z o t y m i k niebardzo odpowiada nauczycielstwu. Jest on nieprzystępny, przesadnie urzędowy, dbający więcej może o formę niż o treść. W czasie wizytacyj jest roztargniony, budzi panikę swem dziwnem zachowaniem. Dzienniki muszą być starannie „wykratkowane“, a na szafie nie może być ani odrobiny kurzu. Inspektor taki często nie chce doceniać wartości nauczyciela, uważając go za mało-wartościowego. Zdarzają się i takie wypadki, że inspektor wprost nienawidzi tego nauczyciela, którego właśnie inni uwielbiają. Wpada on często w konflikty z innemi władzami (np. samorządowemi), które nie chcą iść po linji jego autystycznych zamierzeń.

Jako urzędnik jest on bardzo obowiązkowy i z tego powodu nawet ceniony przez wyższe władze administracji państwowej.

Powiedzieliśmy już, że w wypadkach psychopatycznych typowi leptosomicznemu, atletycznemu i dysplastycznemu odpowiada usposobienie schizoidne. Osobnik o usposobieniu schizoidnem jest bardzo nieprzystępny, do przesady chłodny w obejściu, nie interesuje się otoczeniem lecz tylko sobą, swemi ideami, ma ubogie życie psychiczne i wąski krąg zainteresowań. Czasami zajmuje się sprawami seksualnemi, czasami pragnie zdobyć za wszelką cenę wymarzone stanowisko, to znów ma jeszcze inne zainteresowanie wybitnie egoistyczne. Ludzie nie rozumieją osobników tego pokroju i mówią, że „im brakuje piątej klepki". Z tej to grupy ludzi rekrutują się też liczni przestępcy.

Usposobienie nauczyciela powinien poznać przedewszystkiem kierownik szkoły, jako ten, który styka się z nim codziennie w pracy szkolnej. Stąd właśnie możność tego poznania jest dla kierownika szkoły dostępniejsza niż dla inspektora szkolnego, który rzadko przebywa w szkole z racji swych rozległych obowiązków służbowych. Znajomość usposobienia nauczyciela będzie potrzebna kierownikowi szkoły przy przydzielaniu opiekunów dla klas, przy rozdziale przedmiotów nauczania, przy tworzeniu organizacyj uczniowskich szkolnych i międzyszkolnych z równoczesnem mianowaniem dla nich opiekunów, przy doborze delegata rady pedagogicznej do opiek rodzicielskich, przy załatwianiu różnych spraw, związanych z organizowaniem wycieczek szkolnych, przy przydziale referatów i lekcyj pokazowych w pracach zespołowych i w wielu innych wypadkach, które nasuwa życie, a życie szkolne w szczególności.

*
*   *

Badania Kretschmera były poddawane licznym próbom, które wypadły w wysokim stopniu pozytywnie, wykazując dużą zgodność między budową ciała a usposobieniem. Szczególnie wysoka jest ta zgodność między budową ciała pykniczną a usposobieniem cyklotymicznem czy psychozą manjakalno - melancholiczną, jeżeli chodzi o usposobienie psychopatyczne. Zaznaczyć wypada, że konstytucjonalizm Kretschmera ma zastosowanie w mniejszym lub szerszym zakresie we wszystkich szczepach indogermańskich, zamieszkujących Europę.

Inowrocław (woj. poznańskie). Mikołaj Bubniak.

Ś. P. ARTUR PASSENDORFER.

Dnia 3 stycznia br. zmarł w Warszawie Artur Passendorfer.

Znana to była i zasłużona w świecie polonistycznym postać. Długoletni pedagog, nauczyciel i kierownik młodzieży, był także wielkim miłośnikiem języka polskiego, doskonałym znawcą jego nowożytnych wzorów literackich, niestrudzonym, a zawsze wytrawnym bojownikiem jego poprawności i kultury.

A. Passendorfer pochodził z południowej dzielnicy Polski i tam, pod zaborem austrjackim, działalność swoją rozwijał prawie do końca życia.

Urodził się dnia 2 lutego 1864 roku. Wykształcenie średnie odebrał w gimnazjum w Tarnowie, studja uniwersyteckie odbywał w Krakowie, w Wiedniu i w Berlinie. Wszedłszy w życie, oddał się pracy nauczycielskiej, naprzód w Bochni, potem w Jarosławiu i Tarnopolu, a wreszcie we Lwowie, gdzie pracował zgórą lat 20, od roku 1912 do 1929, jako dyrektor Państwowej Szkoły Realnej.

Wysłużywszy emeryturę, przeniósł się do Warszawy, z którą wskutek przeniesienia się krewnych złączyły go pod koniec życia stosunki rodzinne.

Główną i najbardziej cenną spuścizną Passendorfera są jego prace językowe, w latach jednak młodych pociągała go raczej literatura i historja. Owocem tych zainteresowań była jego rozprawa historyczno-literacka o *Politycznej działalności M. Mochnackiego na emigracji* (1898) i dramat *Napoleon*, wydany pod pseudonimem.

W zakresie językowym interesował się Passendorfer, w związku ze swoją działalnością nauczycielską, sprawą pisowni polskiej i poprawnością języka. Z tej dziedziny ogłosił *Słowniczek Ortograficzny* (1901), *Zasady pisowni* (1912), *Słowniczek błędów językowych i prawideł gramatycznych* (1905) i *Błędy językowe* (1904). Do tej dziedziny należą także liczne artykuły, które umieszczał w *Języku Polskim*, oraz wydany przed kilku laty łącznie z H. Gaertnerem *Poradnik gramatyczny* (1933).

Wszystkie te prace oparł Passendorfer na rozległej znajomości materjału rzeczowego i gruntownem przygotowaniu meto-

dycznem. Był jednym z pierwszych, którzy się starali określić zasady poprawności języka polskiego nie na podstawie osobistego poczucia językowego, lecz na objektywnej znajomości zwyczaju literacko-językowego.*)

Passendorfer przez długie szeregi lat zbierał materjały z pism nowożytnych pisarzów polskich i w wyniku niestrudzonej pracy osiągnął imponującą cyfrę kilkuset tysięcy pozycyj. Prace, oparte na tak bogatym materjale, miały nieodwołalną wymowę faktów, przyczyniły się do wyjaśnienia niejednego zagadnienia i rozstrzygnęły niejedną wątpliwość, a głos dyr. Passendorfera, jako jeden z najbardziej autorytatywnych, był w dziedzinie pisowni i nowożytnego zwyczaju polskiego języka literackiego powszechnie ceniony.

Umysł trzeźwy, skupiona wola, głęboka, ale powściągliwa i ogromna uczuciowość, rzeczowy stosunek do świata i ludzi — to właściwości, które wybitnie cechowały Zmarłego i nietylko nadały rzetelne wartości jego pracom, lecz także zjednały mu szczery szacunek tych, którzy się z nim osobiście w życiu stykali i współpracowali.

Warszawa. Stanisław Szober.

---

*) W *Przyjacielu Szkoły* ogłaszał ś. p. Artur Passendorfer swe uwagi językowe pod znamiennemi nagłówkami: „Pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa".

Pierwszy artykuł pod powyższym tytułem (Nr. 9, r. 1931) rozpoczął autor temi słowy:

„Wiem, że powyższy nagłówek brzmi dziwacznie, zagadkowo, może nawet obrażająco, bo czyż są na ziemiach polskich nauczyciele, którzy nie pozwalają uczniom używać form i zwrotów, napotykanych w dziełach najlepszych współczesnych pisarzy? Niestety! — są legjony... całe legjony!"— —

...„Mam na myśli tych nauczycieli, którzy prawidła gramatyczne uważają za niezawodny probierz poprawności językowej, oraz tych, którzy niewolniczo, bezkrytycznie ulegają wpływowi purystów, nie bacząc wcale na panujący zwyczaj językowy i wzory wybitnych współczesnych pisarzy".

Do późniejszych swych artykułów, drukowanych w *P. S.* w roku 1934 (nr. 7 i 17), dodał autor następującą notkę:

„Zaznaczam, że we wszystkich moich rozprawkach, zamieszczonych w *Przyjacielu Szkoły* pod powyższym tytułem, przeciwstawiam osobistemu poczuciu językowemu niektórych purystów zbiorowe poczucie językowe najwybitniejszych pisarzy ostatnich dziesięcioleci. Głównym celem tych rozprawek jest pogodzenie szkoły ze współczesnymi mistrzami słowa i z panującym zwyczajem. Artykuły te są streszczeniami mych rozprawek, które zamieściłem w dwumiesięczniku *Język Polski*." Red.

NAUKA CICHA W KLASACH ODDZIELNYCH.

Tu i ówdzie spotykana wymiana myśli na temat nauki cichej dotyczy dotąd zwykle tylko jednej części tegoż zagadnienia, mianowicie nauki cichej w oddziałach łączonych. Rzecz jasna, że zagadnienie to ma tam najszersze zastosowanie i wieloletnią tradycję, którą nauczycielstwo potrafiło sobie w dostateczny sposób przyswoić. Używam tu wyrażenia „dostateczny" zamiast „dobry" czy też „bardzo dobry". Zbyt silnie bowiem tkwimy jeszcze w staroprogramowych „zajęciach cichych", które zarówno w założeniach jako też i treści różnią się od obecnej nauki cichej — aby użyć takiej oceny. Stwierdzić jednakże należy, że praca w tym kierunku kroczy rzetelnie naprzód i przynosi coraz to nowe rezultaty.

Natomiast prawie zupełnie odłogiem leży zagadnienie nauki cichej w klasach oddzielnych, inaczej mówiąc tam, gdzie mamy do czynienia w sali szkolnej z jedną tylko klasą, np. klasą V, klasą VI itp. Ponieważ nauka cicha posiada wielkie walory wychowawcze i nie ustępuje w niczem nauce głośnej, a niejednokrotnie raczej ją przewyższa — należałoby poświęcić jej więcej miejsca na łamach pism pedagogicznych, aby po odpowiedniem naświetleniu znalazła przynależne jej miejsce również w klasach oddzielnych.

Chcąc dać początek temu zagadnieniu na łamach *Przyj. Szkoły*, należy przedewszystkiem uświadomić sobie, co jest przyczyną tego, że nauczycielstwo niechętnie ima się tego rodzaju pracy, względnie przechodzi milcząco do porządku dziennego, kiedy odbywa się dyskusja na ten temat. Czy brak mu odpowiedniego przygotowania do prowadzenia nauki cichej? Czy obawia się ono wysiłku i pracy, jakiej wymaga od czasu do czasu stosowana nauka cicha? Czy nie zrozumiało dostatecznie intencyj i wymagań statutu i programu? Nie — ani jedno, ni drugie, ni trzecie. Wina leży w ubiegłych latach — latach fałszywego przemetodyzowania nauczania w szkolnictwie powszechnem, w latach wszechwładnego panowania formy nad treścią, kiedy to faktycznie zdrowa myśl i inicjatywa nauczyciela, rozumiejącego potrzeby i wymagania ucznia i życia, były często uważane za nieznajomość zasad nauczania. Ilu to

nauczycieli już wtedy próbowało nauki cichej (nie zajęć cichych) w klasach oddzielnych? Niestety, wszelkie tego rodzaju śmiałe przedsięwzięcia kończyły się posądzeniem nauczyciela o „nieróbstwo". Po takich faktach nauczyciel obawia się stosowania nauki cichej tam, gdzie nie zachodzi tego konieczność.

Punktem wyjścia do rozpatrzenia nauki cichej w klasach oddzielnych jest § 43 statutu: „Nauczyciel uczy, organizuje naukę głośną i cichą..." Wynika z tego, że nauka cicha w szkole, to nietylko dowolność ze strony nauczyciela, ale i obowiązek, nałożony na niego statutem. A dalej, że winna ona mieć miejsce w klasach oddzielnych. Inaczej bowiem statut zakreśliłby wyraźnie granice jej zasięgu.

Do stosowania nauki cichej w klasach oddzielnych upoważniają nas i inne postanowienia statutu, chociażby wymagana „zaprawa uczniów do samodzielności (§ 40 c); samodzielna praca ucznia, która między innemi winna objawiać się w czynnym udziale „w całej pracy w szkole i w domu, zwłaszcza na opracowywaniu bądź omawianych już tematów, bądź też dostępnych nowych, przez właściwe korzystanie z podręczników, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych" (§ 46).

Jeżeli więc uczeń ma samodzielnie pracować, samodzielnie zdobywać niektóre wiadomości, to należy go do tego przyzwyczaić, wdrożyć, czyli użyć takiego sposobu, takich środków, aby prowadziły do celu. I tu, mojem zdaniem, najodpowiedniejszym środkiem jest nauka cicha. Zresztą takie też jest stanowisko programu: „Warunki pracy cichej szczególnie sprzyjają wyrobieniu samodzielności i zaradności". (Progr. naucz. stop. III-go, str. 364).

Natomiast całkiem wyraźnie domaga się nauki cichej w klasach oddzielnych program arytmetyki: „Z tego stanowiska (samodzielności i zaradności, jaką wyrabia nauka cicha) nawet w tych klasach, które zawsze uczą się oddzielnie, nie łącząc się z innemi klasami, jest pożyteczne dawanie zajęć cichych, przy których uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela.

Ażeby naukę cichą stosować z powodzeniem, należy sobie uświadomić, jakie jest jej zadanie. Odpowiedź znajdujemy w statucie (§ 54): „Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych

podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego materjału."

Na podstawie powyższego rozróżnić należy trzy cele pracy cichej:

1. gdy lekcja cicha ma
   a) uzupełnić naukę głośną,
   b) utrwalić nabyte wiadomości,
   c) stosować wiadomości, nabyte podczas nauki głośnej;
2. kiedy uczniowie zbierają samodzielnie materjał do lekcji głośnej;
3) gdy lekcja jest opracowywaniem nowego dostępnego materjału.

Wszystkie one winny mieć zastosowanie w klasach oddzielnych, z różnym jednakże stopniem natężenia. Stopień natężenia zależeć będzie od wieku dzieci i ich wprawy w samodzielnem wykonywaniu pracy. Jest rzeczą chyba dostatecznie zrozumiałą, że wyłonione tu cele będą się wzajemnie przeplatać, zależnie od potrzeby chwili. Zdać sobie bowiem należy sprawę, że nie każdy temat nadaje się do opracowania podczas lekcji cichej.

Ważną rolę odgrywają w nauce cichej formy pracy. Mogą one być różne. Może więc to być czytanie, pisanie, rysowanie, szkicowanie, praca ręczna itp. Wiele pożytecznych uwag, dotyczących form pracy, znajdziemy w programach. Praca sama wykonana być może wysiłkiem jednostki czy też grupy-zespołu. Jedna i druga praca ma swoje dodatnie cechy i jest mile widziana przez uczniów.

Nasuwa się pytanie, czy wszystkie przedmioty nadają się na naukę cichą.

Są przedmioty, jak np. rysunki, zajęcia praktyczne, niektóre ćwiczenia arytmetyczne, niektóre działy języka polskiego (np. pisanie), których już sam charakter domaga się pracy cichej. Ale i z równem powodzeniem możemy stosować na lekcjach cichych mnóstwo tematów z geografji, historji, przyrody itd. Weźmy za przykład geografję w kl. VI. Po przerobieniu materjału o Afryce robimy przegląd roślin, zwierząt, gór, rzek. Czy to nie doskonały temat na lekcję cichą? Tematów

podobnych znaleźć można o wiele więcej. Prawie zawsze budzą one zainteresowanie u uczniów oraz dają im zadowolenie z wykonania „przez siebie“ samodzielnej pracy.

Jak dotąd najczęściej stosowana była nauka cicha w języku polskim. Spotykamy tam od czasu do czasu ciche czytanie z zastanawianiem się nad tłem, akcją, osobami; dalej w formie przepisywania, opisów, pisania listów, protokołów itp. A przecież chcę jeszcze raz zaznaczyć, że i inne przedmioty nadają się do pracy cichej. Uwagi w tym kierunku idące znajdziemy w programie nauczania, mianowicie: język polski — str. 280; historja — str. 296; geografja — str. 307; nauka o przyrodzie — str. 339; arytmetyka z geometrją — str. 364.

Aczkolwiek na stronicach powyżej wykazanych jest mowa o nauce cichej w oddziałach łączonych, to jednakże uwagi tam zawarte winny stać się podwaliną nauki cichej w klasach oddzielnych.

Niepośledną rolę odgrywa w nauce cichej nauczyciel. Na pierwszy rzut oka zdawaćby się mogło, że w czasie lekcji cichej jest on istotą zupełnie bierną. Jednakowoż nie mniej niż w innych lekcjach musi być i tam widoczna jego kierująca ręka i jego twórczość w lekcji.

Na pierwszy plan pracy nauczyciela wysuwa się tu przygotowanie lekcji, na które składają się:

1. Wybranie odpowiedniego materjału na lekcję cichą. Przy tej czynności musi sobie nauczyciel uświadomić, jaki cel chce przez lekcję osiągnąć: czy chce zebrać materjał do lekcji głośnej, czy utrwalić przerobiony materjał itd.

2. Dokładne, ścisłe ustalenie tematu lekcji, z ewentualnem rozbiciem tematu na kilka podrzędnych punktów.

Podczas stosowania nauki cichej miałem możność zaobserwowania, że niezależnie od wieku i rozwoju psychicznego, prawie wszyscy uczniowie domagali się wysunięcia z tematu głównego kilku punktów podrzędnych. Widzą bowiem w ten sposób ułatwienie pracy, a rezultat jej jest faktycznie lepszy. W kierunku ujęcia tematu w kilku punktach idą nam na rękę niektóre podręczniki, w których przy końcu ustępu spotykamy pytania, mające charakter zebrania wiadomości.

3. Ustalenie formy pracy — pisania, czytania; praca indywidualna, zbiorowa.

4. Przygotowanie wszystkich możliwych pomocy naukowych jak: mapy, obrazy, książki, czasopisma itd.

5. Ustalenie czasu, w jakim ma być praca uczniów wykonana. Zasadniczo temat lekcji cichej nie powinien przekraczać czasu lekcji głośnej.

6. Zastanowienie się nad kontrolą pracy.

Kontrola pracy cichej może być na tej samej lekcji, w domu lub na następnej lekcji, zależnie od wytkniętego celu, rodzaju pracy itd. Może to być kontrola pobieżna prac wszystkich uczniów, dokładna kilku, lub też dokładna całej klasy. W każdym wypadku, **praca cicha musi być kontrolowana.** W przeciwnym razie nie możemy liczyć na etyczną wartość pracy uczniów, a w konsekwencji na dalszy wynik. Obowiązek ten nakłada na nas § 43 statutu: „Nauczyciel... bada postępy i sprawdza wyniki zarówno całej klasy jak i poszczególnych uczniów".

Najważniejszym momentem samej lekcji cichej to wprowadzenie uczniów w lekcję.

Winno ono uwzględnić:

a) podanie tematu,
b) sposób wykonania pracy,
c) podanie czasu pracy,
d) sposób korzystania z pomocy naukowych.

Lekcja nauki cichej winna w sposób wyższy od innych kończyć się refleksjami polekcyjnemi, uwzględniającemi celowość, skuteczność zabiegów i metody pracy, oraz obmyśleniem sposobu usunięcia braków.

Rydzyna (woj. poznańskie). Józef Przewożny.

MYŚLI O WYCHOWANIU.

Zasadniczą siłą poruszającą w wychowaniu powinien być samorzutny pęd do uczenia się, istniejący w każdem normalnem dziecku.

*

Każde pokolenie musi zacząć zmieniać swe metody wychowawcze, jeśli chce znaleźć czas dla rzeczy nowych.

Podał: Jan Kalas, Działdowo. **Bertrand Russel: „O wychowaniu".**

WALKA O MORZE I POMORZE.

(Lekcja historji w klasie V.)

Przypomnienie materjału poprzednio poznanego: Z podręcznika ustępy: „Sprowadzenie krzyżaków" (str. 31—33), „Płowce" (str. 48—50), „Zwycięstwo grunwaldzkie" (str. 65—68), „Odzyskanie Pomorza" (str. 74—88) — (praca domowa).

Pomoce naukowe: Mapa fizyczna Polski Romera; podręcznik *Z naszej przeszłości* Pohoskiej i Wysznackiej; tekst ślubowania ziemi pomorskiej w „Święto Morza" w 1932 r. obraz: *Prawda o polskiem Pomorzu.*

Lekcja właściwa:

(Na ścianie wiszą: mapa i obraz. Obraz ten posiada daty i cały szereg wiadomości, odnoszących się do tych dat.

Przeczytajcie, co jest umieszczone nad datą r. 994. (Czytają.) Jeden z uczniów czyta: Pomorze, obszar nadbałtycki, zamieszkały od wieków przez ludy, należące do szczepu Słowian. Tutaj uczniowie stwierdzają, iż ziemia pomorska była odwiecznie polską — ziemią naszą.

Przeczytajcie wiadomości, które odnoszą się do daty r. 994. (Czytają.) Następnie jedna uczenica czyta głośno: Przyłączenie Pomorza do Polski przez króla Bolesława Chrobrego, następuje okres utrwalania na Pomorzu wpływów narodowych i religijnych władców polskich.

Po powyższem przypominamy w krótkości walki Chrobrego na Pomorzu, działalność św. Wojciecha w szerzeniu religji chrześcijańskiej. Następnie wskazuję na obraz i daję zagadnienie: Co powiecie o orle polskim i czarnej ręce krzyżackiej? (Chwila myślenia.) Przytoczę tu dosłownie niektóre odpowiedzi: „Orzeł siedzi na brzegu morza i broni skrzydłami, żeby krzyżak nie kradł Pomorza". „Krzyżak chwycił już ostremi pazurami ziemię naszą, ale orzeł polski bije go skrzydłem i nie pozwala brać ziemi naszej". „Orzeł czuwa stale nad morzem". „Krzyżak stale myśli o zabraniu ziemi polskiej".

Teraz przystępuję do omówienia sprowadzenia krzyżaków do Polski i daję szereg pytań: Kto sprowadził krzyżaków? Dlaczego? Kim krzyżacy stali się dla Polski? Jakie było życie Polaków bez Pomorza? Tu nadmienię jedną charakterystyczną

odpowiedź ucznia: „Jak krzyżacy zabrali Pomorze, to Polacy mieszkali w takim domu, gdzie nie było okien". Albo inaczej „To Polska żyła, ale była niewidoma".

Który z królów zrozumiał, że Polska bez morza i Pomorza żyć nie może? (Władysław Łokietek.) Gdzie Władysław Łokietek zadaje klęskę krzyżakom? (Pod Płowcami.) Co wiecie o bohaterskim rycerzu Florjanie Szarym? Jaki więc był ucisk krzyżaków? Po dotychczasowej syntezie przystępujemy do zagadnienia łączności Polski z Litwą, wskutek niebezpieczeństwa krzyżackiego. Następnie stawiam pytania: Co możecie powiedzieć o połączeniu Polski z Litwą? Charakterystyczne odpowiedzi: „Jak się dwóch połączy, to jednego zawsze pobiją". „Polska dobrze zrobiła, że Litwie rękę podała, bo inaczej to krzyżak byłby trudny do pokonania". Dalsze pytania: Co powiecie o bitwie grunwaldzkiej?

Przy wypowiadaniu się na to zagadnienie daję cały szereg pytań pomocniczych. Dochodzimy do wniosku, że potęga krzyżacka została złamana przez krwawy wysiłek Polski i Litwy. (Grunwald.)

Zadaję teraz pytania: Czy Polska po zwycięstwie grunwaldzkiem jest widoma? (Nie.) Kto wybił okno w mieszkaniu polskiem? (Kazimierz Jagiellończyk.) Jak zabrał się do tej pracy? Kto przyszedł mu z pomocą? Dlaczego? Ile lat walczył? Gdzie toczyły się główne boje? Kto zebrał owoce bitew pod Płowcami, Grunwaldem? Gdzie stanął pokój? Co Polska odzyskała?

Teraz odczytajcie, co jest umieszczone pod datą r. 1309. (Czytają cicho.) Następnie jeden uczeń czyta głośno: „Zdradzieckie opanowanie Pomorza przez krzyżaków. Daremne ich usiłowania, by związać Pomorze na stałe z Zakonem". Potem czytają chóralnie wiadomości, umieszczone pod datą r. 1454. Pomorze zrzuca jarzmo krzyżackie i dobrowolnie poddaje się królowi polskiemu Kazimierzowi Jagiellończykowi. Odtąd losy Pomorza złączone są nierozerwalnie z dziejami polskiemi.

Następnie omawiam znaczenie dostępu do morza. Uwaga dzieci jest w napięciu. Mówimy o pielgrzymce do morza w „święto morza". Teraz czytam „Ślubowanie ziemi pomorskiej w r. 1932." Oto zakończenie tego ślubowania: „Wzmacniamy dziś nierozerwalność węzłów naszych z Polską i ślubujemy jej wierność

i wytrwałość niezłomną w pełnieniu straży przy tej niezwalczonej twierdzy polskiej nad Bałtykiem — tak nam dopomóż Bóg!"
— Chwila głębokiego przeżycia dzieci. —

Uwaga: Lekcja ta, którą przeprowadziłem dnia 18 stycznia 1936 r., jest powtórzeniem materjału już opracowanego, ujęta w syntezę, celem wytworzenia syntetycznego obrazu o krwawych wzmaganiach Polaków w walce o morze i Pomorze.

Chorki (woj. łódzkie). Feliks Frątczak.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Psychologja w szkole". (Nr. 20/1935.)

Doprawdy, dziwnie p. M. odnosi się do psychologji. Zrobił sobie z niej ofiarę, chce ją „spalić" w ogniu swych wywodów. Nie wiem, dlaczego tę naukę uważa za czynnik destrukcyjny — niemal najgroźniejszy — na terenie szkoły. Jakby chciał tem samem zasłonić przed odpowiedzialnością czynniki, obowiązane do dostarczania szkole materjalnych i moralnych warunków pracy! Proszę pana, niech szkoła ma pełne podstawy rozwoju, materjalne przedewszystkiem, a już jej psychologja najmniej zaszkodzi. Co więcej: pomoże jej napewno, jeśli znajdzie inteligentnych odbiorców i solidnych wykonawców. Jeśli zaś chodzi o obecne trudne warunki pracy szkolnej, to śmiem z całą stanowczością twierdzić, że psychologja da niezbędne wskazania, wnioski, zapładniające refleksję i praktykę pedagogiczną. Np. poda metody obserwacji dzieci, charakteryzowania wyników ich pracy, podchodzenia do dzieci trudnych itd. Opieram swą pracę nauczycielską na wykształceniu psychologicznem i z jej wyników — w trudnych warunkach — jestem zupełnie zadowolony. Ciekaw jestem, dlaczego p. M. nie atakuje np. pedagogiki lub socjologji, mimo, że te nauki mają równy głos na terenie szkoły. Czy są równie szkodliwe?

Szanowny Panie! Najlepiej będzie, jak wrócimy do mechanicznych metod „chłopskiego rozumu" z lat zamierzchłych. Nie wiem, doprawdy jakich! Bo już, dalibóg, Sokrates, a przed nim sofiści, potem cały szereg innych (Platon, Kwintyljan) stawiali problemy psychologiczne i dawali ich rozwiązania. Niema tu miejsca na wyłuszczanie ich poglądów. Podaje je historja wychowania. A może i ta nauka nie jest nauczycielowi potrzebna? Niech wróci do poziomu parafjalnego nauczyciela z XVII wieku. A więc darmo się trudzili: Piramowicz, czy Staszic, cała Komisja Edukacyjna, a w wolnej, obecnej Polsce

władze, o to, by dostarczyć szkole solidnego, gruntownie wykształconego zastępu nauczycieli. Bo oto p. M. twierdzi, że zbytkiem jest elementarne wykształcenie psychologiczne. Zredukujmy zatem i wszystkie czasopisma pedagogiczne, zarzućmy wydawanie dzieł psychologicznych, bo to niepotrzebne. Wróćmy do „chłopskiego rozumu". Poco ci teoretycy - chemicy, czy technolodzy robią różne badania, dociekania, odległe od techniki? Inny przykład: Na co się głowił Kopernik? Czy nam nie wszystko jedno, jak to ta ziemia się obraca i czy wogóle się obraca? Podobno nie wszystko jedno. Ale o tem prosty człowiek nie wie. Wie o tem dopiero człowiek, kształcący się solidnie.

Podobno i filozofja ścisła ma jakiś głos w bezpośredniem życiu. Urabia stosunek do pracy, do ludzi itd.

Powoływanie się autora, p. M., na artykuł *Głosu Nauczycielskiego* nie daje rękojmi, że psychologja jest bezużyteczna, bo „zignorowała życie". *Głos* n a r z e k a n a z ł e s t o s o w a n i e p s y c h o l o g j i w szkole, a nie na psychologję. A to są dwie rzeczy odrębne.

W zakończeniu zaznaczę, że nie rozumiem, co znaczy „normalna psychologja" (str. 992). Niema jakiejś jednolitej psychologji, są różnorodne jej kierunki. Z tem każdy nauczyciel musi się liczyć. Należy tylko na podstawie solidnych studjów psychologicznych urobić sobie wytyczne do gruntownej pracy samokształceniowej. W trakcie dorabiania się wiedzy psychologicznej powstaną punkty styczne, wiążące nauki psychologiczne, ich różnorodne kierunki, z praktyką szkolną w organiczną całość.

Lublin. Józef Czarnecki.

*

„P o d s t a w y p s y c h o l o g i c z n e p r o g r a m ó w m i n i s t e r j a l n y c h d l a s z k ó ł p o w s z." (Nr. 1-2/1936.)

Przeczytawszy wymieniony temat, myślałem o zupełnie innem ujęciu go w treści, niż to autor zrobił w swym artykule. Sądziłem, że w nim będzie mowa o nowych programach w oparciu o psychologję dziecka polskiego (pierwszy wypadek w Europie, gdzie programy szkolne oparto na podstawach psychologicznych), o fazach rozwojowych dziecka z uwzględnieniem ilości i jakości materjału nauczania, że wreszcie będzie wzmianka o tem, iż programy szkolne nie zostały oparte na psychologji nauczyciela, choć co do tego ostatniego twierdzenia można być innego zdania.

W artykule zainteresowało mnie jedno twierdzenie. Ponieważ „dziecko jest istotą doskonałą w swoim rodzaju, ma właściwą sobie dojrzałość i dlatego nie wolno wychowawcy stwarzać wzoru doskonałości człowieka dorosłego dla dziecka..., wycho-

wanie szkolne nie może mieć za bezpośredni swój cel przygotowanie dziecka do roli starszego człowieka..., z tego założenia wypływa fakt, że wychowanie w szkole nie będzie przygotowaniem dziecka do przyszłego życia, ale samem życiem dzieci. Wychowawca nie będzie urabiał dzieci na wzór dorosłych przez narzucanie życia starszych i wdrażanie do takiego postępowania, jakie czeka go kiedyś w przyszłości... Natomiast przysposobi je na dobrego człowieka społeczności klasowej i szkolnej, a więc społeczności dziecięcej."

Twierdzę, że w szkolnictwie powszechnem jest jakby naprzekór inaczej, choć to twierdenie w teorji wydaje się być słuszne, boć faktycznie inna jest struktura dziecka niż struktura człowieka dorosłego; stąd i wychowanie dziecka (także nauczanie, gdyż ono jest jednym z środków wychowania) powinno być inne niż człowieka dorosłego.

Ale, co powie na to autor, gdy przy każdej nadarzającej się sposobności nauczyciel stwarza dla dziecka wzór doskonałości człowieka dorosłego, np. Marszałka Piłsudskiego? Czy miałoby to być niepedagogicznie? Czy może lepiej byłoby wynajdywanie wzoru doskonałości dziecięcej? Dotychczas w szkole jest inaczej, tak, że wzory doskonałości ludzi dorosłych dla dzieci istnieją. Nawiasowo dodaję, że trzy lata temu władza szkolna wydała rozporządzenie, aby każda klasa wybrała sobie patrona właśnie jako wzór doskonałości człowieka dorosłego.

Niesłychanie ważna a trudna do rozstrzygnięcia jest kwestja: wychować dzieci dla teraźniejszości czy przyszłości? Autor twierdzi, że wychowanie w szkole powinno być samem życiem dzieci (tak — Dewey), a nauczyciel „przysposobi je (dziecko) na dobrego członka społeczności klasowej i szkolnej, a więc społeczności dziecięcej", ale w teraźniejszości a nie przyszłości (patrz wyżej). Lecz w takim razie: jakie znaczenie dla życia dziecka ma np. zdanie współrzędnie złożone czy przybliżenia liczbowe? Jakie znaczenie dla społeczności dziecięcej ma zadanie: Oblicz, ile litrów zajmuje 1 kg luźnego śniegu przy ciężarze właściwym 0,12 g/cm^3? (podręcznik Rusieckiego i Zarzeckiego, VI klasa, str. 371). Jakie znaczenie wychowawcze dla życia dzieci ma sklepik szkolny, który zasadniczo prowadzi nauczyciel, gdzie członkowie zarządu dziecięcego kłócą się między sobą a za kilka tygodni istnienia sklepiku ktoś go okradnie (często dzieci z zarządu), i nauczycielowi-opiekunowi wytoczy się dyscyplinarkę za niedopatrzenie, pomijając sprawę konkurencji? Poco dziecko uczy się o Chicago, skoro mieszka w Poznaniu i tego miasta nawet dobrze nie zna jako członek społeczności dziecięcej? Czy tak powinnaby wyglądać organizacja pracy szkolnej, gdybyśmy mieli wychowywać dzieci dla życia teraźniejszego w oparciu

tylko na społeczności dziecięcej? Czy to jest teraźniejsze życie dziecka, gdy trzyma się je przez 5 lekcyj w klasach i uczy na każdej lekcji co innego, a ono chętnie posłuchałoby przez ten czas historji życia Joe Louisa, najsławniejszego czarnego boksera doby obecnej? Czy to jest życie dziecka w społeczności dziecięcej, gdy dom uczy je po swojemu według twardej szkoły życia, a nauczyciel znów inaczej, według programu?

Otóż stwierdzam, że dzisiejsza szkoła powszechna wychowuje dzieci nie według wskazań autora, a jeżeli tak, to w bardzo nikłym procencie. Zapewne i program byłby inny, gdybyśmy mieli wychowywać dzieci dla ich tylko życia i w dodatku życia teraźniejszego. Narazie jest to zagadnienie niejasne i być może także dlatego wyniki naszych prac stale obniżają się. Bo faktycznie po wyjściu nowych programów nauczycielstwo albo nie rozumie wielu podobnych zagadnień albo różnie interpretuje. I nie jest to wina nauczycielstwa; są to raczej niedomówienia programowe. Proszę mi wskazać w programie miejsce, w którem omawiana kwestja jest należycie wyjaśniona z podaniem choćby typowych przykładów życiowych? Zapewne autor wyjaśni nam to tak ważne a sporne zagadnienie, przyczem proszę zwrócić uwagę na tempo dzisiejszego życia (i możliwość przyszłego), przy rozstrzyganiu: czy wychowywać dzieci dla teraźniejszości czy przyszłości i czy dla społeczności dziecięcej z uwzględnieniem życia dorosłych?

Inowrocław. Mikołaj Bubniak.

*

W SPRAWIE OCEN Z RELIGJI, ŚPIEWU I ZAJĘĆ PRAKTYCZNYCH. Autor artykułu „Za i przeciw specjalizacji" (nr. 1/2) nadmienił na str. 18, że zasadniczo nie wolno stawiać not niedostatecznych z wyżej wymienionych przedmiotów. W związku z zapytaniem w tej sprawie nadesłał autor następujące wyjaśnienie:

Na temat oceny postępu ze śpiewu i ćwiczeń cielesnych mówi „Statut publicznych szkół powsz. siedmioklasowych" (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P., rok 1933, nr. 14, poz. 194): „§ 83 Przy ocenach postępu ze śpiewu i ćwiczeń cielesnych bierze się przedewszystkiem pod uwagę wysiłki ucznia w kierunku zdobywania usprawnienia, odpowiadającego jego możliwościom. Oceny wyraża się w odpowiednich stopniach".

Na terenie tutejszego okręgu szkolnego (przypuszczam, że podobnie jest i w innych), na konferencjach rejonowych oraz w okólnikach inspektoratów zwracano uwagę, by w świadectwach półrocznych i rocznych nie stawiać not niedostatecznych ze śpiewu oraz ćwiczeń cielesnych — zapewne w zastosowaniu do wyżej wymienionego paragrafu „Statutu". Również władze szkolne oraz uchwały rad pedagogicznych nie uważają za wskazane stawianie ocen niedostatecznych z zajęć praktycznych i z religji w klasach od trzeciej wzwyż, t. zn. gdy dziecko już odbyło naukę przygotowawczą do Sakramentów.*) Red.

*) Na terenie Kuratorjum O. S. Poznańskiego oraz woj. śląskiego religji w szkołach powsz. udzielają zasadniczo nauczyciele jako przedmiotu, wliczonego do ich godzin obowiązujących, natomiast księża katecheci są w szkolnictwie powszechnem na naszym terenie wyjątkami. W innych kuratorjach nauki religji w szkołach udziela przeważnie a nawet wyłącznie duchowieństwo.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga. W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr. 7 (wrzesień 1935). *B. Suchodolski* Rola pojęcia czasu w wychowaniu. — *M. Sekreta* Rozwój idei wychowania obywatelskiego w Niemczech do wojny światowej. — *J. Zborowski* Swiadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologji i pedagogiki współczesnej. (Dok.)

Nr. 8 (październik 1935). *H. Rowid* Młodzież współczesna w świetle własnej opinji. (Uwagi o kulturze etycznej i towarzyskiej młodzieży szkół średnich.) — *H. Spoczyńska* Próby nad wytworzeniem atmosfery współpracy i porozumienia między wychowawcami i młodzieżą. (Doświadczenia z praktyki szkolnej.) — *St. Skrzeszewski* Odpowiedzialność kierownika szkoły i nauczyciela za poziom pracy wychowawczej.

Nr. 9 (listopad 1935). *J. Metallmann* Osobowość a cywilizacja. — *L. Jaxa Bykowski* Zagadnienie doboru rasowego w wychowaniu. — *H. Radlińska* Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego. — *H. Rowid* Młodzież współczesna w świetle własnej opinji. Uwagi o kulturze etycznej i towarzyskiej młodzieży szkół średnich. (C. d.)

Nr. 10 (grudzień 1935). *St. Skowron* Biologiczne podłoże płci. — *H. Rowid* Młodzież współczesna w świetle własnej opinji. Uwagi o kulturze etycznej i towarzyskiej młodzieży szkół średnich. (Dok.) — *J. Metallmann* Osobowość a cywilizacja. (C. d.)

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, park Sienkiewicza).

Nr. 6—7 (1935). *J. Kinel* Praca w muzeach przyrodniczych. — *L. Jaxa Bykowski* Kilka spostrzeżeń nad zdziczałemi kotami. — *B. Dyakowski* Wskazania dla bibljotek szkolnych w zakresie botaniki. — *E. Jarmulski* Obserwacje jako praca zadana.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 4 (wrzesień—październik 1935). *H. Grappin* O miejscowniku *(w)panu*. — *J. Rudnicki* O nazwie miejscowej *Sambor*. — *J. Morawski* Jeszcze o *romansach*. — *Z. Klemensiewicz* Walka o ortografję.

Nr. 5 (listopad—grudzień 1935). *M. Dłuska* † Tytus Benni. — *M. Huber i K. Nitsch* W sprawie rusycyzmów. — *K. Nitsch* *Puk* ognisko domowe czy *puch* zaduch? — III Komunikat Komitetu Ortograficznego P. A. U.

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 1 (1935). *A. Niesiołowski* Problemat konsumentu kulturalnego i polityki kulturalnej. — *B. Kudelka* Regjonalizm jako podstawa odnowy kulturalnej. — *K. Grube* Kultura i kształcenie w pedagogice Humboldta. — *K. Wyka* Krytyka pracy u młodych Francuzów.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 4 (1935). *J. L.* Pogląd na świat a wychowanie. — *S. M. Studencki* Psychologja porównawcza narodów w świetle najnowszych badań.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, ul. Wielka 18).

Nr. 2—4 (1935). *E. Bena, G. Mayerhofer* Fahrtüchtigkeit und Neurose. — *D. Katz* Psychophysiologische Untersuchungen an der Zunge. — *Z. Drohocki* Nowe drogi typologji. — *M. Kreutz* Zarys ramowej teorji woli.

„Księga pamiątkowa ku czci Wł. Witwickiego".

M. Adlerówna Dwa rodzaje spostrzeżeń i ich struktura. — *W. Auerbach* Zagadnienie wartości poznawczej sądów przypomnieniowych. — *Ch. Bagno* Synkretyzm myślenia w marzeniu sennem. — *J. Budkiewicz* Przyczynek

do psychologji błędnego myślenia. — *M. Dybowski* Opór dziecka i perseweracja. — *I. Filozofówna* Próba badań psychologicznych nad grą aktorską. — *E. Geblewicz* Z psychologji przeżyć węchowych. — *H. Hersztejn-Korzeniowa* O najwcześniejszych wspomnieniach z dzieciństwa. — *J. Hosiasson* Uwagi w sprawie psychologji wnioskowań indukcyjnych. — *W. Kowalski* O zjawisku Purkinjego. — *W. Kruk* Przyczynek do badań nad diagnostycznością testów inteligencji z punktu widzenia praktyki szkolnej. — *E. Markinówna* Psychologja dążena do mocy. — *A. Meyer-Ginsbergowa* Badania nad psychologiczną zasadą sprzeczności. — *J. Radlińska-Ostaszewska* W sprawie tworzenia się t. zw. pojęć jasnych lecz niewyraźnych. — *St. Sedlaczek* Prognostyczność pewnych testów. — *H. Sosińska* Przyczynek do psychologji uczuć estetycznych.

MARCHOŁT (Warszawa, pałac Staszica).

Nr. 4 (lipiec 1935). *St. Pigoń* Romantyk. — *A. Górski* Piłsudski i młodzi. — *B. Croce* Antyhistoryzm. — *R. Dybowski* Literatura i moralność. — *K. Wyka* Prądy duchowe wśród młodzieży francuskiej. — *T. Makarewicz* Papierowy świat.

Nr. 1 (październik 1935). *B. Suchodolski* Irving Babbitt (Studja nad humanizmem współczesnym) cz. I. — *St. Kołaczkowski* Organizacja kultury w Polsce. — *C. Białobrzeski* Nauka ścisła o przyrodzie na tle ogólnych wartości kultury. — *A. Stawarski* Z zagadnień pluralizmu.

Nr. 2 (styczeń 1936). Dwa listy St. Żeromskiego. — *St. Szuman* Humor i dowcip. — *R. Ingarden* Główne tendencje neopozytywizmu. — *W. Burkath* Charakterystyka kultury litewskiej.

MIESIĘCZNIK KATECHET. I WYCHOW. (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr. 8 (październik 1935). *Ks. A. Siara* Współpraca katechety-wychowawcy z gronem rodzicielskiem. — *Ks. Szkudelski* Stanowisko służbowe księży prefektów w szkole i wypływające z niego obowiązki i uprawnienia. (C. d.)

Nr. 9 (listopad 1935). *Ks. M. Węglewicz* W obliczu nowych programów nauki religji. — *Ks. W. Jasiński* Lekcja o łasce Bożej. — *Ks. H. Weryński* O koedukacji.

Nr. 10 (grudzień 1935). *Ks. J. Roskwitalski* Nowe prądy pedagogiczne wobec zasad katolickich. — *Ks. J. Rychlicki* Szkoła tradycyjna a szkoła twórcza. — *Ks. Krawczyk* Czy zostawić żydów na katechezie. — *Ks. J. Kruppik* Posiew misyjny.

MIESIĘCZ. LITERATURY I SZTUKI (Warszawa, ul. Smulikowskiego).

Nr. 1 (wrzesień 1935.) *H. Zwolakiewicz* Nauczyciel a kultura ludowa. — *W. Mrozowski* Nota o Pawle Stellerze, nauczycielu-artyście.

Nr. 2 (październik 1935.) *J. Andrzejewski* Kilka uwag o współczesnej powieści francuskiej. — *K. Regaméy* Współczesna muzyka francuska. — *H. Zasławski* Ewolucje nadrealizmu.

Nr. 3 (listopad 1935). *M. Orlicz* Prawda i nieprawda artyzmu w teatrze. — *H. Domiński* Nowa poezja w Polsce. — *J. Prosnak* Problemy socjologiczne w muzyce współczesnej. — *T. Jakubowicz* I Międzynarodowy Kongres Obrony Kultury. — *W. Mrozowski* Nota o K. Pieniążku, nauczycielu-artyście (II).

Nr. 4 (grudzień 1935). *W. Stępniewski* Idea cywilizacji uniwersalnej. — *J. Goetling* Metody wychowawcze filmu amerykańskiego i sowieckiego. — *J. Prosnak* Radjo a wychowanie muzyczne.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18.)

Nr. 8—9 (sierpień—wrzesień 1935). *A. Waszek* Organizacja pracy Rady Pedagogicznej. — *A. Brossowa* Harcerstwo jako czynnik międzynarodowego porozumienia.

Nr. 10 (październik 1935). *A. Fiutowski* Rodzice a kara cielesna. — *J. Menzel* Jak realizować program języka polskiego w klasie IV.

Nr. 11 (listopad 1935.) *J. Folwarczny* Rola podręczników szkolnych w nauczaniu.

Nr. 12 (grudzień 1935.) *A. Waszek* Wartości wychowawcze kół krajoznawczych młodzieży szkolnej. — Nowe metody w szkole powszechnej. — *G. Morcinek* Oczy dziecka. — *St. Menzlowa* Jak realizowałam program jęz. polskiego w klasie III. — *G. Hecht* Szkoły pedagogiczne dla rodziców.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 4 (październik 1935). Zagadnienie reformy kształcenia nauczycieli szkół średnich. — *W. Gottlieb* Kształcenie nauczycieli szkół średnich w Niemczech. — *W. Olszewski* Kształcenie nauczycieli szkół średnich we Francji. — *L. Jaxa Bykowski* Wytyczne reformy kształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 7 (wrzesień 1935). *B.* O izbę szkolną. — *P. Rafa* Szkoły przysposobienia kupieckiego dla absolwentów szkół powszechnych. — *J. Hełm-Pirgowa* Wychowanie społeczne w nowem gimnazjum. — *W. Zdziarski* Praca domowa ucznia.

Nr. 8—9 (październik—listopad 1935). *T. Łazowski* Uwagi o projektach programów publicznych szkół powszechnych I i II stopnia. — *H. Kien* Pierwszy rok realizacji Statutu Publ. Szkół Powsz. Siedmioletnich. — *L. Karpowiczowa* Rola filmu w szkolnictwie wyższem.

POLONISTA (Warszawa, ul. Nowy Świat 23/25).

Nr. 4 (lipiec—sierpień 1935). *Z. Szmydtowa* Krasicki w szkole. — *J. Saloni* Nowe programy w gimnazjum a studjum uniwersyteckie polonistyki. — *Z. Leśnodorski* Pierwiastki wychowawcze polskiej literatury regjonalnej. — *St. Menzlowa* Jak realizowałam program języka polskiego w kl. III szkoły powszechnej.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 1 (wrzesień 1935). *W. Doroszewski* Pisanie łączne i oddzielne. — *J. Sykulski* Spostrzeżenia nad błędami młodzieży szkolnej w Słonimie.

Nr. 2 (październik 1935). *W. Doroszewski* Język — dobro ogólne. — *W. Doroszewski* Pisanie łączne i oddzielne.

Nr. 5 (listopad 1935). *St. Szober* O czem nas poucza „życie wyrazów"? — *W. Doroszewski* Przymiotniki złożone w języku polskiem i ich pisownia. — *St. Skorupska* Ekspresja głosek w języku polskim. — Z życia wyrazów i rzeczy. — Co piszą o języku?

PRACA SZKOLNA (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 1 (wrzesień 1935). *S. I. Hessen* Metoda globalna czy globalna nauka czytania? — *L. Langholz* Pedagogiczna rola uroczystości. — *M. Wdówka* Organizacje uczniowskie w świetle statutu szkoły powszechnej. — *S. Wiącek* Uwagi o realizacji programu języka polskiego w kl. VII. — *T. Łaciak* Jak zaprosiliśmy naszych rodziców do szkoły.

Nr. 2 (październik 1935) *K. Staszewski* Nowy program w VII klasie szkoły powszechnej. — *K. Wesołowski* Na marginesie programu kl. IV szkoły powsz. — *K. Greb* Młody zawodowiec w klasie VII szkoły powszechnej. — *S. Racinowski* Błędy ucznia w arytmetyce i geometrji.

Nr. 3 (listopad 1935). *E. Walawski* Korespondencja międzyszkolna. — *K. Greb* Wprowadzenie w zagadnienie czytelnictwa. — *L. Łotowski* Referat i dyskusja w starej i nowej szacie. — *K. G.* Technika pracy w zespołach samokształceniowych.

Nr. 4 (grudzień 1935). *J. Milenkiewicz* Dziennik i czasopismo jako pomoce naukowe. — *K. Greb* Jak gromadzę materjał bibljograficzny.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 13—14 (15 września 1935). *B. Nawroczyński* Wpływ wychowawczy Józefa Piłsudskiego. — *J. Kornecki* Zagadnienie promocyj uczniów.

Nr. 15 (1 października 1935). *B. Kieszkowski* Międzynarodowe kongresy pedagogiczne w Oxfordzie. — *I. Chrzanowski* Kultura i osobowość.

Nr. 16 (12 października 1935). Posiedzenie Państw. Rady Oświecenia Publicznego. — *A. Krasieniecki* Kształcenie nauczycielstwa zagranicą.

Nr. 20 (15 grudnia 1935). Szkolnictwo w budżecie państwowym na rok 1936/37. — *Ig.* Wizytacje szkół w świetle nowych przepisów. — *T. B.* Instrukcja w sprawie wizytacyj a praca nauczycielska.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 11 (listopad 1935). *S. Podoleński* Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego w Brukseli.

Nr. 12 (grudzień 1935). *S. Wawrzyn* Współczesny problem zawodowy. — *L. Chmaj* Piotr Petersen i jego „szkoła wspólnoty".

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 9 (wrzesień 1935). *M. Stanisławski* Obrazki syberyjskie z przed 40-tu laty. — Wrażenia z Anglji.

Nr. 10 (październik 1935). *J. Jakubowski* O rewizję poglądów historycznych na królowę Bonę. — *T. Nożyński* Jak zdobywano i kolonizowano Argentynę i Paragwaj. — *W. Jakubczyk* Z dziejów pracy organicznej w Wielkopolsce. — *P Zukowski* Wrażenia z Anglji.

Nr. 11 (listopad 1935). *J. Jakubowski* Ostatnie lata królowej Bony, jej śmierć i testament. — *M. Stanisławski* Obrazki syberyjskie z przed 40 laty. — *P. Żukowski* Spis książek o Anglji i o kulturze angielskiej.

Nr. 12 (grudzień 1935). *J. Willaume* Szymon Askenazy. — *T. Nożyński* Z dziejów Bizancjum. — *A. Mickiewicz* Aktualizacja w nauczaniu historji. — *P. Żukowski* Kongres historyków polskich.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12b).

Nr. 8-9 (sierpień-wrzesień 1935). *M. Wachowski* Wychowanie a propaganda. — *T. Szczurkiewicz* Kierunek rasowo-antropologiczny w socjologji. — *A. N.* Płynność cywilizacji i twórczości w naszej ideologji społecznej. — *W. Oleksy* Opieka lekarska nad wychowaniem fizycznem.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 7 (wrzesień 1935). *B. Śliżyński* Niektóre zagadnienia z nauki o dziedziczności. — *K. Maślankiewicz* Występowanie złota w przyrodzie.

Nr. 8 (październik 1935). *M. Książkiewicz* Budowa skorupy ziemskiej. — *J. Szmid* O glinie i termitach.

Nr. 9 (listopad 1935). *St. Karasiński* O sposobach walki społecznej z gruźlicą. — *F. Burdecki* Polski silnik zdobywa świat. — *J. Przygodzki* Nieco o autostradach.

Nr. 10 (grudzień 1935). *A. Łastowiecki* Fizyka jądra atomowego. — *R. Kuntze* Żubr białowieski i żubr kaukaski w oświetleniu systematyki podgatunkowej. — *W. Włostowska* Kauczuk syntetyczny. — *M. Lan* Centralizacja ogrzewania miejskiego.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr. 2 (1935). *J. Wojciechowski, A. Bardecki, Julja Wrono* Uwagi krytyczne o „Metodach statystycznych w psychologji" dra B. Biegeleisena. —

B. Biegeleisen W sprawie „Metod statystyczuych w psychologji". — *P. Macewicz* Wypadki lotnicze w świetle liczb. — *P. Macewicz* Koordynacja lotnicza.

Nr. 3 (1935). *B. Biegeleisen i współpracownicy* Uwagi o istocie psychotechniki.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 1 (wrzesień 1935). *S. Hessen* Szkoła w Rosji a rewolucja. — *L. Langholz* Uwagi o nauczaniu pedagogiki.

Nr. 2 (październik 1935). *S. Hessen* Szkoła w Rosji Sowieckiej. (Dok.) — *J. Czarnecki* Uczniowie drugoroczni.

Nr. 3 (listopad 1935). *H. Radlińska* Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne. — *J. Czarnecki* Uczniowie drugoroczni. (C. d.)

Nr. 4 (grudzień 1935). *S. Hessen* Tołstoj jako pedagog. — *J. Czarnecki* Uczniowie drugoroczni.

RYSUNEK I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 1 (wrzesień 1935). *S. Gabriel* Zajęcia praktyczne i rysunek w kl. IV i VII szkoły powsz. — *S. Racinowski* i *S. Wenderlich* Organizacja ogrodu szkolnego. — *Z. Zerańska-Lesiewiczowa* Gospodarstwo domowe. — *J. Antoniewiczówna* Zajęcia ogrodnicze dla kl. VII szkoły powsz. — *Wuef* Przykłady prac z deszczyny.

Nr. 2 (październik 1935), *S. Gabriel* Nauka rysunku w szkole powsz. (C. d.) — *S. Racinowski* Stosunek domu rodzicielskiego do zajęć praktycznych. — *Klus* Gromadzenie i użytkowanie materjału pomocniczego do lekcyj obserwacji. — *J. Antoniewiczówna* Zajęcia ogrodnicze dla klasy VII szkoły powsz. — *Pietz* Jak zrobić praktyczny pirometr? — *Z. Zerańska-Lesiewiczowa* Gospodarstwo domowe. (Wskazówki praktyczne.)

Nr. 3 (listopad 1935). *S. Gabriel* Nauka rysunku w szkole powsz. (C. d.) — *T. Waśkowski* Wychowanie estetyczne w szkole ogólno-kształcącej. — *J. Antoniewiczówna* Kurnik dla drobiu w ogrodzie szkolnym. — *T. Bizerski* Zajęcia praktyczne a harcerstwo.

Nr. 4 (grudzień 1935). *S. Gabriel* Nauka rysunku w szkole powsz. (C. d.) — *K. Baranowski* Ozdoby choinkowe. — *B. Kiernas* Rysunek z wyobraźni w kl. V i VI szkoły powsz. — *M. Kajkowski* Jak zdobyłem pracownię.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 6—7 (1935). *T. Musioł Rydułtowy* Samodzielność ucznia w nauczaniu i wychowanie w świetle nowych programów. — *St. Sedlaczek* Geneza skautingu i harcerstwa. — *J. Jastrzębska* O potrzebie lektury historycznej. — *B. Legierska* Pomoce naukowe języka polskiego w I oddz. — *W. Romanowski* Metoda zdaniowo-tekstowa.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35).

Nr. 1 (wrzesień—listopad 1935). *M. Krepsówna* Los dzieci o I. I. w granicach od 71 do 75, pozostawionych w szkołach powszechnych. — *E. Drudt* Czy odczytywanie z ust może być czynnikiem wywołującym mowę u głuchego od urodzenia.

TEATR W SZKOLE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 1 (wrzesień 1935). *L. Bandura* Dziecko jako widz w teatrze. — *H. Duninówna* Inscenizowana zabawa jesienna.

Nr. 2 (październik 1935). *J. Cierniak* O prawo obywatelstwa dla eatru szkolnego. — *L. Bandura* Dziecko jako widz w teatrze. (C. d.) — *L. Szpet* Teatr dla dzieci w Rosji Sowieckiej. — *J. Saloni* „Komedyjka"

Nr. 3 (listopad 1935). *M. Wiercińska* Początek nauki żywego słowa. — *L. Bandura* Dziecko jako widz w teatrze. (Dok.) — *St. Fortuna* Wskazówki dla dekoratora-nauczyciela. — *L. Jabłonkówna* Sztandar szkolny. — *A. Maliszewski* Piosenka o choince.

Nr. 4 (grudzień 1935). *N. Landauowa* Wykształcenie plastyczne a teatr w szkole. — *H. Ładosz* Recytacje zespołowe. — *M. Wiercińska* Próby.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 1 (wrzesień 1935). J. Jasiński Lekcje boiskowe w świetle projektu nowych programów gimnazjum. — *T. Zygler* Naukowa wycieczka do Kopenhagi i Lund. — *O. Zawrocki* Niebezpieczeństwa kąpieli i jej organizacja.

Nr. 2 (październik 1935). *J. Jasiński* Cwiczenia i gry terenoznawcze. — Przykładowe osnowy ćwiczeń cielesnych w szkole powsz.

Nr. 3 (listopad 1935). Sport strzelecki. — *A. Maciejowski* Organizacja sportu strzeleckiego.

Nr. 4 (grudzień 1935) *M. Krawczyk* Wychowanie fizyczne w szkole I stopnia organizacyjnego. — Taniec ludowy w szkole. — *K. Koniuszewski* Przykładowe osnowy ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej. (Dok.)

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 10 (październik 1935). *St. Warszawska* Trudności wychowawcze zależne od stanowiska dziecka w szeregu rodzeństwa. — *M. Holewińska* Zagadnienia opieki nad dziećmi moralnie zagrożonemi i anormalnemi.

Nr. 11 (listopad 1935). *Z. Charszewska* Z ujemnych stron wychowania zakładowego. — *M. Weinlesowa* O trudnościach wychowawczych związanych z poszczególnemi fazami rozwoju psychicznego. — *M. Holewińska* Zagadnienia opieki nad dziećmi moralnie zagrożonemi i anormalnemi. — *E. Hryniewicz* Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego.

Nr. 12 (grudzień 1935). *B. Luidorówna* Dziecko na prawie familijnem. — *W. Wawrzyńska* Przez rodzinę do dziecka. — *E. Hryniewicz* Uspołecznianie się opieki rodzicielskiej.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 7—8 (lipiec—sierpień 1935). *S. Zbawnicki* Podział materjału nauczania na miesiące w klasie I szkoły powszechnej. — Szczegółowy rozkład materjału nauczania w klasie VI.

Nr. 9 (wrzesień 1935). *A. Mamczyc* Zagadnienie aktualizacji w realizowaniu nowego programu geografji. — *J. Menzel* Jak realizować program języka polskiego w klasie IV. — Szczegółowy rozkład materjału nauczania w klasie VI. — Podział materjału nauczania na miesiące w kl. IV szk. powsz.

Nr. 10 (październik 1935). *W. Kamiński* Zagadnienie seksualne w wychowaniu. — *A. Mamczyc* Zagadnienie aktualizacji w realizowania nowego programu geografji. (Dok.) — *J. Menzel* Jak realizować program języka polskiego w klasie IV. (Dok.) — Szczegółowy rozkład materjału nauczania w klasie VI. (C. d.) — Podział materjału nauczania na miesiące w klasie IV szkoły powsz. (C. d.) — *S. Zbawnicki* Loteryjka ortograficzna.

Nr. 11 (listopad 1935). *S. Racinowski* O konstrukcję rocznego programu pracy nauczycielskich konferencyj rejonowych. — *A. Mamczyc* Zagadnienie aktualizacji w realizowaniu nowego programu geografji. (Dok.)

Nr. 12 (grudzień 1935). *Z. Batorowicz* Dopomaganie uczniom do samowychowywania się. — *A. Mamczyc* Zagadnienie aktualizacji w realizowaniu nowego programu geografji. — *J. Babisiak* Lekcja języka polskiego w kl. VII. — Szczegółowy podział materjału nauczania na miesiące w klasie VII szkoły powszechnej.

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.